Die evangelisch-theologischen Pädagogen des XIX. Jahrhunderts (Baur, Palmer, Zezschwitz) in ihrem Verhältnis zu Schleiermacher

---

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen Philosophischen Fakultät

der

Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt

von

Carl Buchholz
aus Dresden.

Tag der mündlichen Prüfung: 10. Februar 1914.

Freienwalde a. O.
Druckerei von Carl Hesse.
1919.

Dekan: Herr Professor Dr. Falckenberg.
Referent: Herr Professor Dr. Hensel.

Die Arbeit macht es ſich zur Aufgabe, die pädagogiſchen Anſchauungen von Baur, Palmer und Zezſchwitz mit denen Schleiermachers zu vergleichen, im beſonderen zu unterſuchen, in wieweit und welche Nachwirkungen der Pädagogik Schleiermachers ſich bei den Genannten finden laſſen. Warum dieſe Beſchränkung auf die theologiſchen Pädagogen oder pädagogiſchen Theologen?

Schleiermachers Pädagogik hat erſt rund im letzten Menſchenalter an literariſchem Intereſſe gewonnen (vergl. z. B. die Jahreszahlen der Monographieen) und iſt erſt ſeit dieſer Zeit in den Hauptſtrom der pädagogiſchen Wiſſenſchaft geleitet worden, ſei es, daß Herbarts Pädagogik ſie verdrängt hat, oder, daß die literariſche Form der Herausgabe ungünſtig gewirkt hat, ſei es, daß die vermehrte Beſchäftigung mit Schleiermachers Werken und ein geſteigertes Intereſſe an Schleiermachers Geiſt überhaupt oder das immer weiter grabende pädagogiſche Suchen auch ſeine Pädagogik in ein helleres Licht ſetzte. Bei dieſer Sachlage liegt die Frage nahe, ob denn nicht Theologen, die ſich ſyſtematiſch auch mit Pädagogik befaßt haben, durch ihre Beſchäftigung mit Schleiermachers theologiſchen Anſchauungen eher auf Schleiermachers Pädagogik geführt worden ſind, zumal wenn ſie theologiſch ſich vielleicht zu Schleiermacher bekannten oder zu ſeinen Anhängern gerechnet wurden. Es ſollen demnach, wie ſchon am Anfang geſagt, die pädagogiſchen Anſchauungen der genannten 3 Theologen mit denen Schleiermachers verglichen und evtl. Beeinfluſſungen oder Nachwirkungen feſtgeſtellt werden. Die Unterſuchung ſoll alſo einen Beitrag zur Literatur der Schleiermacher-Pädagogik liefern, wenn auch vielleicht der größere Teil der Arbeit ſich nicht oder nur indirekt mit Schleiermacher beſchäftigt.

1. Gustav Baur, gest. 1889 als Professor der praktischen Theologie in Leipzig; der theologischen Richtung nach Vermittlungstheologe, doch zum Positiven hinneigend, von Schleiermacher ausgehend.
2. Christian Palmer, (geb. 1811), gest. 1875 als Professor der praktischen Theologie und Pädagogik in Tübingen; Vertreter eines kirchlich-biblischen Christentums, dem Pietismus innerlich verwandt, wenn er ihn auch verwirft, nicht ohne Schleiermachersche Einflüsse, zur Vermittlungstheologie neigend.
3. Gerhard von Zezschwitz, (geb. 1825), gest. 1886 als Professor der praktischen Theologie und Pädagogik in Erlangen; auf lutherisch-konfessionellem Standpunkt, nach seiner eigenen Bezeichnung „orthodoxer Lutheraner" (der Pädagoge H. P. Seite 38.)

Ihre pädagogischen Systeme sind erschienen:

1. in 1. Aufl. 1843, in 4. Aufl. 1887,
2. in 1. Aufl. 1852, in 4. Aufl. 1869 (die 5. Aufl. 1882 ist bearbeitet von E. Gundert.)
3. in 1. Aufl. 1882.

Es sind von Baur und Palmer die letzten, von ihnen selbst bearbeiteten, Auflagen herangezogen, in der Überlegung, daß vor allem der letzte Ertrag ihrer Arbeit und Erfahrung zu benutzen sei, zu dem sie sich ausdrücklich bekennen (siehe Vorwort von Baurs 4. Aufl. S. 19 u.).

Bei der Untersuchung ist aber Vorsicht geboten. Alle genannten 3 Theologen sind, wie Schleiermacher selbst, mehr oder minder „Eklektiker". Direkte Abhängigkeit von Schleiermacher wird sich daher nur mit Vorsicht behaupten lassen, da hierbei die Begründung aus den Hilfswissenschaften oder der tiefere Zusammenhang in Betracht zu ziehen ist; es sei denn, daß der Betreffende selbst das pädagogische Moment als von Schleiermacher übernommen bezeichnet; ein bloßes Zitat beweist noch keine Abhängigkeit. Im übrigen, und das wird die Regel sein, kann es sich nur darum handeln, Gleiches und Ungleiches festzustellen, und Schleiermacher gleichsam als Maßstab der Kritik zu benutzen; und hierbei kann und darf man nicht so auf Einzelheiten sehen, sondern muß auf das „Gerippe" des pädagogischen Systems achten, wobei allerdings manche feinen Bemerkungen, besonders in Schleiermachers Art der

Gedankenführung, unberücksichtigt bleiben müssen. Denn gleiche Einzelheiten lassen sich von ganz verschiedenen Begründungen und Gesichtspunkten aus in der Pädagogik gewinnen. Maßgebend sind bei diesen Resultaten letzten Endes die pädagogischen Erfahrungen, die sich auch in verschieden fundamentierte Systeme eingliedern lassen. Hier handelt es sich aber um wissenschaftliche Darstellungen der Pädagogik in Systemen; daher treten in der Arbeit die Begründung der Pädagogik und ihre Prinzipien und Maximen an die erste Stelle, also überhaupt mehr die Behandlung der Probleme. Einzelheiten sind nur dann besonders hervorgehoben, wenn sie, als (bei Theologen) naheliegend, besonders interessieren.

Der Gang der Untersuchung könnte sich so gestalten, daß man einzeln nacheinander je die pädagogischen Systeme vornimmt und den Inhalt nach bestimmten zusammenhängenden Abschnitten mit den entsprechenden Ausführungen Schleiermachers vergleicht. Diese Methode hat den Vorteil, daß man tiefer in die Geistes- und Gefühlssphäre des jeweils behandelten Autors eindringt.

Der Gegenpol dazu wäre die rein pragmatische Methode, daß man ein Problem in der evt. vierfachen Behandlung darstellt und mit Schleiermachers Lösung die drei anderen vergleicht, — vom rein sachlichen Standpunkt gewiß die beste Methode. Diese Methode verursachte aber eine Zerstückelung der Arbeit, die nicht ihrem Zweck entspricht; zudem behandeln nicht alle gleichmäßig alle Probleme, und schließlich — und das ist das Wichtigste — lassen sich die einzelnen Probleme nicht so einfach herauslösen, da sie — am meisten bei Schleiermacher — nach vorn und hinten mit anderen Problemen eng verknüpft sind. Doch müssen sich bestimmte allgemeine Komplexe sondern lassen, die für sich ein Ganzes sind. Daher ergibt sich von selbst eine, in der Arbeit auch befolgte, Verbindung beider obigen Methoden, bestimmte Problemkomplexe nacheinander zu behandeln. Und zwar heben sich bei allen vier Systemen als solche allgemeinen, in sich zusammenhängenden Teile, an die sich im einzelnen noch spezielle Probleme angliedern lassen, drei heraus.

1. Einleitung und Grundlegung;

Pädagogik als Disciplin und Dignität der Theorie.
Hilfswissenschaften:

Psychologie (Allmacht und Beschränktheit; Individualität; Geschlechtsdifferenz),
Ethik (Ziel; Verhältnis zum Christentum).

2. Maximen und Mittel der Erziehung;
Prinzipien; Strafe und Belohnung;
Träger der Erziehung; Anteil der Lebensgemeinschaften.

3. Perioden und Organisation der Erziehung;
Schulen; Unterrichtsfragen.

Es zerlegt sich also die ganze Arbeit in drei Teile nach diesen drei Komplexen. Und zwar werden in jedem Teile zuerst Schleiermachers Anschauungen dargelegt, dann die von Baur, Palmer und Zezschwitz, und innerhalb eines jeden zusammenhängenden Abschnittes von Baur, Palmer und Zezschwitz nach Möglichkeit deren einzelne Lösungen mit den entsprechenden Schleiermachers verglichen. Am Schluß jedes der drei Gesamtteile werden die Ergebnisse zusammengefaßt. *)



*) Mit Genehmigung der Philos. Fakultät ist die Dissertation in verkürzter Form gedruckt.

Quellen.

Schleiermacher.

Pädagogische Schriften, herausgegeb. v. C. Platz, Langensalza 1902, 3. Aufl.
Grundriß der philosophischen Ethik, herausgegeb. v. A. Twesten, Berlin 1841.
Psychologie, herausgegeb. v. L. George, Berlin 1862.
Dialektik, herausgegeb. v. Halpern, Berlin 1903.
Lehre vom Staat, herausgegeb. v. Brandis, Berlin 1845.
Entwurf eines Systems der Sittenlehre, herausgegeb. von Schweizer, Berlin 1835.
Christliche Sitte, herausgegeb. von Jonas, Berlin 1843.
Praktische Theologie, herausgegeb. von J. Frerichs, Berlin 1850.
Der christliche Glaube, Berlin 1884.
Aus der Ausgabe der Werke Schleiermachers in der „Philosophischen Bibliothek", Leipzig 1910:
aus Band 1. Akademieabhandlungen,
aus Band 3. Predigten über den christlichen Hausstand,
aus Band 4. Reden über die Religion; Monologen; Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn (die letzten 3 Schriften werden zitiert nach ihren ersten Ausgaben).

Palmer.

Evangelische Pädagogik, 4. Aufl., Stuttgart 1869,
Evangelische Katechetik, 3. Aufl., Stuttgart 1851,

Zezschwitz.

Lehrbuch der Pädagogik, Leipzig 1882,
Innere Mission, Volkserziehung und Prophetentum, Frankfurt 1864,
Der Pädagoge H. Pestalozzi, Erlangen 1871.

Baur.

Grundzüge der Erziehungslehre, 4. Aufl., Gießen 1887,
Christentum und Schule, (Theologische Studien und Kritiken), 1877.

Literatur.

A. Schmidt, Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, 1886.
Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Auflage, 1908.
Kultur der Gegenwart, herausgegeb. von Hinneberg, Band 1, IV, 2;
Band 1, V.
Herzog-Hauck, Realenzyklopädie, 3. Aufl., 1897.
Allgemeine deutsche Biographie.
Geschichten der Pädagogik von
Schmidt, 3. Aufl., 1876, Band 4.
K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung, Stuttgart 1898, 4. Band, 2. Abteilung.
Ziegler, München 1895; I, 1 im Handbuch von Baumeister.
Heman, 3. Aufl., Leipzig 1911.
Heilmann, 1911.
Schulz, Gütersloh 1906,
Schiele, Leipzig 1909.

R. Falckenberg, Geschichte der neueren Philosophie, Leipzig 1913.
R. Eucken, Lebensanschauungen der großen Denker, Leipzig 1911.
W. Windelband, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie, Tübingen 1910.
Gramzow, Geschichte der Philosophie, Charlottenburg 1906.
R. Seeberg, Die Kirche Deutschlands im 19. Jahrhundert, Leipzig 1903.

D. Schenkel, Fr. Schleiermacher, Elberfeld 1868.
W. Dilthey, Das Leben Schleiermachers, Berlin 1870.
M. Fischer, Schleiermacher, Berlin 1899.
Schleiermacher, der Philosoph des Glaubens, 6 Aufsätze von Tröltsch, Titius, Natorp, Hensel, Eck, Rade.

Scholz, Christentum und Wissenschaft in Schleiermachers Glaubenslehre, Berlin 1909.
Bender, Schleiermachers Theologie mit ihren philosophischen Grundlagen, Nördlingen 1876.
W. Eberhardt, Die philosophische Begründung der Pädagogik Schleiermachers, Straßburg 1904.
L. Plog, Der Inhalt (und Umfang) des Begriffs der Eigentümlichkeit in der Philosophie Schleiermachers, Oldenburg 1902.
R. Baxmann, Schleiermachers Anfänge im Schriftstellern, Bonn 1864.
G. v. Rohden, Darstellung und Beurteilung der Pädagogik Schl=s., Leipzig 1884.
A. Landenberger, Pädagogische Studien, Ludwigsburg 1886.
Diesterweg, Über die Lehrmethode Schleiermachers, Berlin 1834.
O. Geyer, Schl=s. Psychologie nach den Quellen dargestellt und beurteilt (Jahresbericht des städt. Realgymnasiums zu Leipzig) 1895.
R. Volkenrath, Die Pädagogik Herbarts und Schl=s. mit besonderer Beziehung der Dreiteilung Herbarts: Regierung, Unterricht, Zucht zu Schls. Einteilung der Funktionen der Erziehung in unterstützende und behütende oder bekämpfende (Jahresbericht der höheren Bürgerschule zu Mühlheim) 1871.
P. Kroker, Die Tugendlehre Schl=s. mit spezieller Berücksichtigung d. Tugendlehre Platos, Heidelberg 1889.
Brinker, Welchen Anteil haben Fichte und Schl. an der Entwicklung der Erziehung im 19. Jahrhundert? Bielefeld 1902.
A. Müller, Die Pädagogik Schl=s., Berlin 1909. (Pädagogische Bausteine, Heft 35).
R. Wickert, Die Pädagogik Schl.=s. in ihrem Verhältnis zu seiner Ethik, Leipzig 1907.
A. Hüttner, Die Pädagogik Schl=s. in der Periode seiner Jugendphilosophie, Langensalza 1907.
J. Bauer, Schl=s. Konfirmandenunterricht, Langensalza 1909, (Pädagogisches Magazin).
Aus Schl=s. Konfirmandenstunde handschriftlich, Christl. Welt, Jahrgang 21, Nr. 20.

A. Kilian, Über den Begriff der Individualität in Schl-s. Erziehungslehre, (Jahresbericht des Progymnasiums zu Zaborze) 1903.
Eitle, Schl. als Erzieher (Programm des ev.-theol. Seminars zu Urach) 1902.
G. Hauffe, Das Verhältnis der Pädagogik Schl-s. zu den Prinzipien Pestalozzis, Soest 1892.
J. Schaller, Vorlesungen über Schl., Halle 1844.
P. Diebow, Die Pädagogik Schl-s. im Lichte seiner und unserer Zeit, Halle 1894.
Th. Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schl-s., Leipzig 1852.
A. Frohne, Der Begriff der Eigentümlichkeit oder Individualität bei Schl., Halle 1884.
F. Eiselen, Schl-s. Erziehungslehre, (Programm der Frankfurter Musterschule) 1869.
E. v. Willich, Aus Schl-s. Hause, Berlin 1909.
H. Westerburg, Schl. als Mann der Wissenschaft, als Christ und Patriot, Göttingen 1911.
H. Keferstein, Schl. als Pädagoge, Jena 1887.
B. Aebert, Über individuelle und soziale Erziehung nach Schl., Breslau 1898.
E. Lahse, Schl-s. Lehre von der Volksschule, Leipz. 1901.
Palmer, Zu Schl-s. Gedächtnis, (Süddeutscher Schulbote Nr. 15 bis 18) 1868.
R. Kübel, Ch. Palmer, (Süddeutscher Schulbote Nr. 15 bis 17) 1875.
C. Weizsäcker, Zur Erinnerung an Ch. Palmer, 1875, Jahrbücher für deutsche Theologie 20.
Rezensionen der 1. Aufl. der Pädagogik Baurs (1844), Pädagogische Revue von Mager 1846, Bd. 13.
Allgemeine Schulzeitung, Dez. 1843, Nr. 201 (von Weigand).
Literarischer Anzeiger, herausgegeb. von Tholuck 1847, Nr. 49 (von Palmer).
Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik 1844, S. 198/199, (von M. Carriere).

———

Schleiermacher.

Die allgemeine Einleitung S. 3—74. 417—429. 497 behandelt Vorfragen der Pädagogik. Nach Gewinnung der Grundlage zur wissenschaftlichen Betrachtung der Pädagogik wird ihr Verhältnis zu Ethik und Psychologie und Politik betrachtet, dann die Aufgabe nach Anfangs- und Endpunkt näher bestimmt, die Extreme der Allmacht und Beschränktheit der Erziehung behandelt und die Pädagogik auf ihre Allgemeingültigkeit untersucht, was zur Feststellung der physischen Voraussetzungen und der ethischen Ziele der Erziehung führt. In Bezug auf diese ethischen Ziele, die universelle und individuelle Richtung der Erziehung, werden die Menschen untersucht auf ihre Gleichheit oder Ungleichheit und daraus Folgerungen gezogen. Der sich anschließenden Behandlung des Verhältnisses des einzelnen Teiles der Erziehung zur Totalität der Aufgabe folgen die Darstellung der pädagogischen Einwirkungen als einer Einheit und Untersuchungen über häusliche und öffentliche Erziehung und über gleiche oder ungleiche Behandlung der beiden Geschlechter. Der Schluß der Einleitung bringt die Anordnung des Ganzen, das sich in einen ersten, allgemeinen und zweiten, besonderen Teil gliedert.

I. Der erste, allgemeine Teil S. 74—167. 429—456. enthält die allgemeinen Maximen der Theorie der Erziehung; sie werden dargestellt nach den Prinzipien 1) des Behütens und der Gegenwirkung und 2) der Unterstützung. Die Maxime des Behütens wird dargestellt in bezug auf die Zeit, die Gegenstände, die Geschlechtsdifferenz, den Gegensatz der inneren und äußeren Einwirkungen und die verschiedenen Temperamente. Die Theorie der Erziehung als Gegenwirkung wird negativ und positiv dargestellt, dann ihr Verhältnis in bezug auf die Gesinnung, die einzelnen Willensakte und Fertigkeiten behandelt und ihre verschiedenen Arten und deren Verhältnis zu den drei Perioden der Erziehung, schließlich ihr verschiedener Charakter

dargelegt. Bei der Untersuchung der Theorie der Erziehung als Unterstützung werden zunächst der Gegenstand der Erziehung und anderweitige Einwirkungen behandelt, dann die Maxime der Unterstützung nach dem Gesichtspunkt der Entwicklung der Gesinnung und Fertigkeit in bezug auf Methode, Zeit und beabsichtigten Erfolg. Nach Feststellung des Anteiles, den die vier größten Lebensgemeinschaften an der Erziehung haben, werden die beiden Gebiete der unterstützenden pädagogischen Tätigkeit, das der Fertigkeiten und der Gesinnung, nach ihren Faktoren und Folgerungen im besonderen behandelt.

II. Der zweite, besondere Teil S. 168—416, 456—588 gibt die Organisation der Erziehung ihrer Form nach, und zwar in drei Perioden. Diese werden zunächst je im allgemeinen, dann in Beziehung auf die Entwicklung der Fertigkeit und Gesinnung skizziert. Die erste Periode, die Erziehung des Kindes rein innerhalb der Familie, gliedert sich in einen ersten Abschnitt: die Erziehung des sprachlosen Kindes, dessen physische Entwicklung für sich und in Verbindung mit der geistigen nach Spontaneität und Rezeptivität charakterisiert wird, und einen zweiten Abschnitt, nach seinem Anfang gekennzeichnet durch das Sprechenlernen, in dem zunächst ein allgemeines Bild der fortschreitenden Entwicklung entworfen, dann dieses Bild nach den verschiedenen Seiten pädagogischer Einwirkung entfaltet wird. Die zweite Periode, das eigentliche Gebiet des Knabenalters, beginnt mit dem Eintritt in die Schule, über die allgemein gehandelt wird. Diese Periode ist die Zeit der Volks- und Bürgerschule und des Gymnasiums.

1) die Volksschule. Es wird dargestellt ihr Anteil an der Entwicklung der Gesinnung und der Fertigkeit, das Gesamtgebiet der ihn ihr mitzuteilenden Kenntnisse, gegliedert nach dem Prinzip von Rezeptivität und Spontaneität, und das Prinzip des Unterrichts im allgemeinen abgeleitet, begründet und speziell angewendet. Es folgt die Behandlung einzelner Punkte aus der gegenwärtigen Praxis. Von besonderem Interesse ist die Darstellung des Verhältnisses der Volksschule zu den höheren Anstalten und die Forderungen bezl. der Bildung der Volksschullehrer.

2) Die Bürgerschule. Das Gesamtgebiet ihres Unterrichts wird zunächst im allgemeinen nach formalen und materialen Gegenständen, dann mit Rücksicht auf das Ziel

betrachtet; einige Unterrichtsgegenstände werden in bezug auf Umfang und Verlauf charakterisiert. Es folgen Untersuchungen über häusliche Arbeiten, über die verschiedenen Abstufungen der Schulen, den evtl. Ersatz für das Familienleben und über Privatunterricht.

3) Das Gymnasium. Diese wissenschaftliche Bildungsstufe wird nach Anfangs- und Endpunkt bestimmt und konstruiert, und ihre neuen Elemente werden festgestellt. Daran schließt sich die Behandlung des Gesamtgebietes der Unterrichtsgegenstände und der Erziehung im engeren Sinne des Wortes (Gesinnung, religiöses Prinzip, Gemeingeist).

III. Die dritte Periode wird dargestellt a. als Vollendung der Erziehung derer, welche aus der Volks- und Bürgerschule in das mechanische und technische Gewerbsleben übergehen, und zwar als gemeinsames Leben in bezug auf Unterricht und freie Tätigkeit, und b. als Bildung auf der Universität, die nach seiten ihrer Bestimmung, Organisation, Disziplin und des Überganges in die öffentliche Tätigkeit behandelt wird.

———

Gustav Baur.

Gibt seine „Grundzüge der Erziehungslehre“ in einzelnen Paragraphen und charakterisiert auch äußerlich dadurch sein Buch als „eine möglichst kurze Übersicht des Wesentlichsten, die jedoch Anhaltspunkte bieten soll, von welchen aus die mündliche Erörterung bis in die speziellsten Fragen der pädagogischen Praxis sich verbreiten könne“ (Vorwort S. 8 f.). Den Paragraphen läßt er Anmerkungen folgen, in denen er „hin und wieder andeutet, wie er sich diesen Fortschritt vom Allgemeinen zum Einzelnen denkt.“ (Vorwort S. 9), und zugleich die Sätze der Paragraphen teils weiter zu begründen sucht, teils Zeugen für seine Sätze beibringt, und zwar weniger Pädagogen vom Fach als überhaupt unsere großen Männer (Vorwort S. 9).

Ursprünglich entstanden aus seinem Manuskript seiner Vorlesungen über Pädagogik für künftige evangelische Geistliche als Leitfaden für seine Vorlesungen, doch auch zur Berücksichtigung und Anleitung für die Praxis (Vorwort S. 8), „wie sie aus der Praxis hervorgegangen sind“ (Vorwort S. 11), sind die „Grundzüge“ zwar erheblich erweitert worden in den 44 Jahren von der ersten bis zur vierten Auflage (1843 bis 1887), haben aber doch den Charakter der „Grundzüge“ behalten, die „ihre Hauptaufgabe darin finden, die, aus dem Wesen der Sache sich ergebenden, Prinzipien darzulegen, welche dem Wechsel der Zeiten weniger unterworfen sind“ (Vorwort S. 16).

In einer allgemeinen Einleitung § 1—12: „Der Begriff der Erziehungslehre“, wird zunächst in § 1—6 allmählich aufbauend unter Heranziehung und Verwertung neuer Momente eine Definition des Begriffs der Erziehung entwickelt. Den Ausgangspunkt bildet die, durch die Ethymologie abgeleitete, Bedeutung von „erziehen“ (§ 1). Dazu gezogen „die geistige Natur des Menschen als Grundbedingung für die allgemeine Möglichkeit der Erziehung“ (§ 2) und das Vorhandensein von Mündigen und Unmündigen als Grundvoraussetzung (§ 3), wird nach der Be-

stimmung der Aufgabe der Menschheit (§ 4) und der Behandlung des Unterschiedes von Humanismus und Realismus (§ 5) als von der Verschiedenheit des letzten Zweckes bei der Ausbildung ausgehend, in § 6 die Aufgabe der Pädagogik zusammenfassend definiert. Die Richtigkeit dieser Definition soll ein Überblick über die Geschichte der Pädagogik bestätigen (§ 7). In § 8—12 werden weitere Einleitungsfragen behandelt: § 8 der Begriff der Ausbildung; § 9 das Alter des Erziehers und des Zöglings; § 10 Eltern und elterliches Haus; § 11 eine Betrachtung, was die Erziehung leisten kann und was nicht; § 12 wird die Erziehungslehre im engeren Sinne (Pädagogik) von der Unterrichtslehre aus Rücksicht auf bequeme und übersichtliche Darstellung geschieden.

Die Erziehungslehre § 13—66 gliedert sich in drei Abschnitte. I. Der Erzieher und der Zögling § 13—24, die, nach Vorbemerkungen, nach den natürlichen Bestimmungen ihrer Individualität (Geschlecht, Alter, Gesundheit, Temperament), der Erzieher dazu noch nach den sittlichen Bestimmungen seiner Individualität (geistige Höhe, Gesinnung in bezug auf die Bestimmung der Menschheit und seinen Beruf) behandelt werden.

II. Der zweite Abschnitt § 25—54 enthält die Grundaufgaben der Erziehung an dem Objekt in seiner absoluten Eigentümlichkeit, d. h. seiner Individualität, deren Recht und Pflicht in den Vorbemerkungen § 25 festgestellt werden. Ihr Recht, in ihrer Eigentümlichkeit sich auszubilden, und ihre Pflicht, sich auf das Ganze zu beziehen, werden in dem ersten Teil „die Individualität als solche“ §25—35 nacheinander in der Art behandelt, daß gleichmäßig nach der Begründung des Rechtes bezw. der Pflicht der Individualität das Verhalten des Erziehers in bezug darauf und die Folgen ihrer Vernachlässigung dargestellt werden. Der zweite Teil des zweiten Abschnittes § 36—54 behandelt die Grundaufgaben der Erziehung an der Individualität in ihren notwendigen einzelnen Erscheinungsformen, die in den Vorbemerkungen § 36 als fühlendes, denkendes und redendes, wollendes und handelndes, körperliches und endlich durch die Nationalität bestimmtes Wesen festgestellt werden. Die ersten vier Erscheinungsformen werden nach dem Prinzip behandelt, daß nach Feststellung der Aufgabe der jeweiligen Erscheinungsform

der Individualität ihre „Kardinaltugend“ festgestellt, ihre „Gewandtheit und Kraft“ berücksichtigt und die Mittel zu deren Bildung angegeben werden. (Die Reihenfolge ist nicht bei allen die gleiche, sondern nach praktischen Gründen verändert).

III. Der dritte Abschnitt gibt die Erziehungsmittel an § 55—66. Die Vorbemerkung stellt als Voraussetzung die Autorität des Erziehers fest § 55, dann werden, untereinander lose verknüpft, die Mittel behandelt: § 56 Erteilung und Handhabung der Gesetze; § 57 das Beispiel; § 58 die Beihilfe des Erziehers; § 59 die Gewöhnung; § 60—62 das Wort des Erziehers; § 63—66 Belohnungen und Strafen.

Es folgt die Unterrichtslehre § 67—87, deren Begriff und Einteilung § 67 bringt. Ihre vier Hauptfragen: was, wer und wo, wie, von wem soll unterrichtet werden, werden beantwortet in vier Kapiteln: 1) Von den Unterrichtsgegenständen § 68; 2) von den Schülern und Schulen § 69 bis 77, wo die verschiedenen Arten der Schulen und ihr Verhältnis zueinander und zu Staat und Kirche dargestellt werden; 3) von der Methode, die zunächst allgemein, dann für die einzelnen Unterrichtsfächer dargelegt wird, schließlich 4) von den Lehrern § 87.

———

Chr. Palmer

stellt seine Pädagogik von vornherein auf kirchlich-konfessionelle Basis: es soll mit dem Titel „Evangelische Pädagogik" „sowohl der biblische, als der kirchliche, konfessionelle Standpunkt angezeigt werden" (S. IV), und zwar tritt Palmer von vornherein in bewußten Gegensatz zu allen anders fundamentierten pädagogischen Anschauungen und Lehren, um „darauf hinzuarbeiten, daß die einfachen evangelischen Grundlehren und Grundbegriffe immer wieder aus allem pädagogischen Gerede und Geschreibe in ihrer siegenden Wahrheit hervortreten" (S. III, vgl. auch S. VI).

In den Prolegomenen S. 1—96 wird zunächst das Werden der Pädagogik zur Wissenschaft in ihrer geschichtlichen Entwicklung verfolgt, von der vorchristlichen Zeit über die pädagogischen Lehren des A. T. und N. T. und der Kirchenväter zum Mittelalter und zur Reformation bis zur Herausbildung der reformatorischen Erziehungsidee durch Spener und Francke. Nach eingehender Betrachtung der Umwälzung auf pädagogischen Gebiet durch Pestalozzi werden auch „die Richtungen der Gegenwart" kurz besprochen. Daran schließt sich die Feststellung der Fundamente der Pädagogik (Anthropologie und Ethik) und ihres Zusammenhanges mit der Theologie (Ethik und praktische Theologie), wobei jedoch das Vorhandensein des Lehrers neben dem Theologen als das Normale gilt; schließlich folgt ihre Begrenzung und ihre Einteilung in die drei Hauptabschnitte: „Pädagogische Fundamentallehre", „das evangelische Schulamt", „das evangelische Rettungswerk".

I. Die „Pädagogische Fundamentallehre" (S. 97 bis 417) gliedert sich in die ideale Grundlegung und die reale Ausführung. Die ideale Grundlegung (S. 98—183) wiederum wird nach drei Prinzipien behandelt: dem teleologischen, dem anthropologischen und dem methodischen. Das teleologische Prinzip (S. 101—131) (Ziel der Erziehung) wird zunächst formal christlich bestimmt und diese Bestim-

mung auf Grund des Christentums, ausgefüllt durch die christliche Wahrheit, durch Vergleich mit den geschichtlich bedeutenderen Auffassungen und Formeln als die höchste und umfassendste dargelegt. Daran schließt sich eine Erörterung des Begriffes der Bildung, nach seiten der Identität und der Verschiedenheit der Erziehung.

Nach dem anthropologischen Prinzip (S. 131—153) wird das Objekt der Erziehung behandelt bezüglich der Erbsünde und natürlichen Unschuld des Kindes, dann die Bedeutung der Taufe festgestellt und das Allgemeine und Individuelle in der Natur des Menschen behandelt. Das methodische Prinzip (S. 153—183) stellt als Quelle aller pädagogischen Maßregeln die Weisheit hin, als Gabe und Kunst des Erziehens, doch wird die Abhängigkeit alles Erfolges von Gott behauptet und daher die Wichtigkeit des Gebetes in der Pädagogik hervorgehoben. In einem Rückblick wird sodann die pädagogische Bedeutung des Glaubens als Quelle und Grundlage der drei Prinzipien festgestellt und die Verschiedenheit von evangelischer und katholischer Pädagogik geschichtlich und prinzipiell dargelegt.

Der „idealen Grundlegung“ folgt die „reale Ausführung“ (S. 183—417), der als persönliche und unpersönliche pädagogische Tätigkeiten die Zucht der Liebe und der Wahrheit zu Grunde gelegt werden. Die Zucht der Liebe wird dargestellt in ihrer Anwendung im Verhältnis zum animalischen Leben, beim Spiel und im sittlichen Leben, hier spezialisiert für Andacht und Gemeinschaft, d. h. den mit dem Kinde lebenden Personen, und der Kirche; Welt, d. h. allen nicht religiösen Dingen; und schließlich das Verhältnis des Kindes zu sich selbst in umfassend individueller, sittlicher Hinsicht. Daran schließt sich eine Besprechung der Mittel aller Liebeszucht: Wort, Beispiel des Erziehers, Lohn und Strafe. Die Zucht der Wahrheit (S. 354 bis 417) wird dargelegt in ihrer Wirkung bei der Auswahl der Unterrichtsstoffe, der Zubereitung des Kindes für das Lernen, des Lernmaterials für das Kind und beim Vorgang des Lehrens und Lernens selber.

II. Im zweiten Hauptabschnitt (S. 418—659) wird das evangelische Schulamt behandelt; zunächst 1) sein evangelischer Charakter in den verschiedensten Schulen (S. 418 bis 491); 2) die erforderlichen Vorbedingungen eines tüch-

tigen Lehrers: innerer Beruf, innere und äußere wesentliche Erfordernisse (S. 491—508); 3) die verschiedenen Stufen des Lehramtes und Vor- und Ausbildung ihres Trägers (S. 509—520); 4) die Ordnung des Schullebens in gegenseitiger Durchdringung von Gesetzlichkeit und Freiheit (S. 521—564); und schließlich 5) das Lehrgeschäft (S. 564—659), nach seiten der Vorarbeiten dafür, der Klassifikation, Lokation, Teilung der Geschlechter und in den einzelnen Fächern allgemeiner Bildung.

III. Der letzte dritte Hauptteil behandelt das evangelische Rettungswerk (S. 660—724); für dessen göttliche Aufgabe und ihre menschliche Lösung werden zunächst Gesichtspunkte im allgemeinen festgelegt (S. 660—669). Daran schließt sich 2) die pädagogische Fürsorge für die Cretinen, Taubstummen und Blinden (S. 670—695); und 3) (S. 695—724) für die Verwaisten und Verwahrlosten in den dazu bestimmten Anstalten und ihr Leben dort bezüglich der Arbeit, der Disziplin, des Unterrichts und des Erfolges.

———

G. v. Zezschwitz

gibt sein Lehrbuch der Pädagogik in einzelnen Paragraphen; doch dient diese Einteilung wohl mehr der Übersicht, als sie innerlich begründet ist. Das Verständnis seines Werkes ist durch den geschraubten Stil und Verschränkungen und Verschachtelungen erschwert, nicht weniger durch seine eigene „Orthografie“ und Wortbildungen wie z. B. diese: „Totalgegenüberität“.

Sein System gliedert sich nach der Einleitung § 1 bis 21 in drei Hauptteile: 1) Die Wesensfaktoren § 22—85; 2) die anthropologisch-psychologischen Voraussetzungen § 86—171; 3) die Praxis der Erziehung § 172—232, gegliedert in 1. die Hauptgrundsätze der Erziehung § 172 bis 199, 2. die erziehlichen Bildungsfaktoren § 200—233, als Anstalten § 200—217 und Bildungsmittel § 218—233.

Die Einleitung zeigt zunächst die Pädagogik als philosophische Disziplin, erörtert dann die Aufgabe und das Ziel der Pädagogik und schließt mit der Gesamtdefinition.

Der erste Hauptteil behandelt die Wesensfaktoren in ihrer Einwirkung auf die Erziehung: Familie, Stand, Stamm, Staat, Kirche, mit Erläuterungen, Beweisen usw. aus der Weltgeschichte.

Der zweite Hauptteil zeigt die anthropologischen Voraussetzungen und die sich daran anschließenden pädagogischen Anforderungen an die Beachtung des Körpers und des Geschlechts. Die Darstellung der psychologischen Voraussetzungen behandelt zunächst die vier psychologischen Funktionen und Phänomene: Gemüt, Gedächtnis, Einbildungskraft, Imitation, und zwar unter dem Gesichtspunkt, daß sie beim Kinde „originale Grund- und Musterformen für die spätere Geistesentwicklung“ (S. 123) darstellen; daran schließt sich die Untersuchung der Sinnen- und Seelentätigkeit in ihren Beziehungen zur sittlichen Entwicklung, der Gefühle, des Gewissens, dessen Erscheinung auch zu erklären versucht wird, und des Willens. Bei allem wird die Beziehung und Verknüpfung mit dem Ziel,

der Entwicklung der sittlichen Charakterstärke, hervorgehoben und werden Folgerungen für die pädagogische Behandlung gegeben, „die entsprechenden pädagogischen Aufgaben“ (S. 83).

Der dritte Hauptteil zeigt die Praxis der Erziehung und gibt

A. die Hauptgrundsätze der Erziehung. Sie werden in ihren vielfachen konkreten Beziehungen dargelegt unter dem Gesichtspunkte der Regierung, der Zucht, Willens-, Wahrheits-, religiöse Erziehung.

B. die erziehlichen Bildungsfaktoren. Die Anstalten werden einer geschichtlichen Beleuchtung unterzogen, spezieller behandelt wird nur die Volksschule. Die Bildungsmittel werden mehr im einzelnen im Anschluß an die aufsteigende Entwicklung behandelt und ihre Darstellung mit geschichtlichen Momenten versetzt.

———

Zusammenfassung I.

Fassen wir die Ergebnisse der Untersuchung des ersten Teiles zusammen, so ist voranzustellen — negativ—, daß das philosophische Fundament Schl-s. von keinem der theologischen Pädagogen festgehalten ist. Bei Zez., dessen philosophische Behandlung als solche sich noch am meisten der Schl-s. nähert, bewirken Herbartsche Einflüsse eine andere Grundlage; so geht, außer psychologischen Einflüssen, der ganze Gedanke von den Wesensfaktoren wohl auf Herbarts Einfluß zurück. Baur übergeht infolge seiner praktischen Abzielung jede philosophische Grundlage. Palmer nimmt einen ganz anderen Ausgangspunkt und tritt mit seiner „evangelischen" Pädagogik in einen gewissen Gegensatz zu aller philosophischen Pädagogik. Das veranlaßt einmal, daß die übereinstimmenden Momente nur selten dieselben Grundlagen und Begründungen haben, die sie bei Schl. finden, sodann, daß wir die Weite und Tiefe der ganzen Problemstellung und Gedankenführung sowie die auf einem einheitlich geschlossenen System beruhende Konzentration, die wir bei Schl. bewundern, bei den anderen vermissen. (Palmers „evangelische" Werke: ev. Pädagogik, ev. Homiletik, ev. Katechetik, ev. Pastoraltheologie, ev. Hymnologie, sind zu Schl-s. philosophischem System nur ein schwaches theologisches „Gegenstück").

Wenn auch das Kunstmäßige des Erziehens von allen mehr oder minder (Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers) betont wird, so geht Schl. doch tiefer.

Die Betonung der Pädagogik als Wissenschaft tritt bei Schl. stärker hervor als bei den anderen dreien. Man kann das darin begründet finden ,daß, nachdem Graser erstmalig (1811) verlangt hatte: „Die Erziehungslehre muß eine bestimmte Wissenschaft werden," durch Herbarts und Schl-s. Bemühungen sie diesen Charakter bekommen hat, ein Erbe, das jene vorfanden. Die Betonung der Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft finden wir wieder bei Zez. (vor allem wohl Herbarts Einfluß), Baur läßt diese Frage

unberührt, bei Palmer ist sie keine rein selbständige Wissenschaft.

Verloren gehen die Anschauungen Schl-s. über das Verhältnis der Theorie zur Praxis der Erziehung, daß einerseits die Praxis von der Theorie in einer gewissen Unabhängigkeit ist, andererseits, daß durch die, nach der Theorie eingerichtete, Praxis die Vervollkommenung des Lebens (im weitesten Sinn) gesteigert wird (deduktive und induktive Methode); gegenüber den Nachfolgern also eine bedeutend stärkere Betonung der Bedeutung der pädagogischen Wissenschaft, die gut zu Schl-s. Anschauung paßt, daß im Fall von Konflikten zwischen den vier Lebensgebieten die Wissenschaft als die Friedensstifterin sich bewährt.

Wenn Schl. gegenüber Niemeyer und Schwarz, bei denen die, am Anfang oder Schluß eingeschobene, Geschichte der Pädagogik in keinem inneren Zusammenhang zu ihrem System steht, prinzipiell das Verdienst hat, die historische Betrachtungsweise eingeführt zu haben, um sich, wenigstens in einigen Punkten, über Aufgabe und Ziel bestimmter Momente der Pädagogik zu orientieren, so haben Baur, Palmer und Zez. gegenüber seiner, im Grunde von den Begriffen Natur und Geist beherrschten, Betrachtungsweise den Fortschritt zu der vergleichenden historischen Betrachtung gemacht, wobei inhaltlich allerdings Palmer von einer gewissen Einseitigkeit nicht freizusprechen ist.

Außer Baur betonen Palmer und Zez. die Notwendigkeit der Ethik und Psychologie für die Pädagogik; Palmer dabei vom theologischen Standpunkt, Zez. auf Grund der Geschichte, doch im engeren Anschluß an Herbart. Zez. vollbringt dabei mit der Gleichstellung von Pädagogik und Politik eine Synthese von Schl. und Herbart, objektiv eine Gleichheit mit Schl., allerdings mit Überwiegen der Psychologie. Zez. legt dabei, wie Herbart im „Umrisse päd. Vorlesungen“, seine bez. Anschauungen dar aus Ethik und Psychologie.

Sehen wir auf Ethik und Psychologie im einzelnen. Bei Zez. ist die Pädagogik mehr von der Psychologie beherrscht, (— wie bei Herbart), bei Palmer von der Ethik — er sieht das Anthropologische im Sittlichen, bei Schl. halten sich beide die Wage, bei Baur sind sie beide ausgeschaltet.

Schl-s. doppeltes Ziel ist allein von Baur aufgenommen, und zwar bewußt. Doch ist auch bei Baur das Ty-

pische, die auf der philosophischen Anschauung beruhende genetische Verbindung der beiden Ziele verloren; die angestrebte innere Verbindung beruht auf praktischen Erwägungen. Palmer und Zez. betonen nur das individuelle Ziel, wenn auch zu dem universellen eine Verbindung angestrebt wird. Auch das individuelle Ziel von Zez. und Palmer ist verschieden von Schl-s. individuellem Ziel als solchem; bei Zez. tritt die Abhängigkeit von den Wesensfaktoren hervor.

Wenn auch bei Baur und Zez. der, mit Pestalozzi gemeinsame, Grundgedanke Schl-s.: „daß das sittliche Gemeinschaftsleben das regulative Prinzip für die Erziehung nach allen Richtungen hin bilden muß“ (Heubaum, Art. Schl. in Reins Enzyklopädie, Band 7, S. 723), nicht ganz verloren ist, so doch der universale Blick für das Leben, sowie die Darstellung der Erziehung im einzelnen für die verschiedenen Gebiete und Seiten des Lebens.

Damit hängt zusammen, daß, infolge der konkreten Zielbestimmung für die bestimmten Lebensgebiete, Schl. seiner Pädagogik keine Allgemeingültigkeit zuspricht. Hier weichen alle von ihm ab. Und zwar einerseits, weil sie Schl-s. zweites konkretes Ziel nicht berücksichtigen, andererseits, weil sie alle, im Gegensatz zu Schl., das Religiöse und spezifisch Christliche hervorkehren und unter Betonung des Prinzips diesem Allgemeingültigkeit zusprechen. Es beruht also die Betonung der Allgemeingültigkeit nicht auf der, von Schl. bekämpften, rationalistischen Anschauung von einer gewissen natürlichen Gleichheit der Menschen, sondern auf der Hervorkehrung des christlichen Prinzips, wie denn auch Palmer und Zez. der christlichen Erziehungsidee Absolutheit zusprechen. Es liegt das letztlich an ihrem konfessionell-theologischen Standpunkt; Baurs Vermittlungstheologie wirkt hier abschwächend, er steht in der Mitte, doch zu Palmer und Zez. hinneigend.

Wenn Palmer dabei mit Trennung von Erziehung und Bildung diese als variables Moment hinstellt, so kommt bei ihm am deutlichsten der, auch bei Zez. (weniger bei Baur) vorhandene, Unterschied zum Ausdruck, daß Schl. mehr ein „humanes“ Bildungsideal hat („Ausbilden der Natur“) (allerdings sind die Grenzen fließend).

Das hängt wieder zusammen und hat seinen Grund in Schl-s. erstem Ziel: Ausbilden der Individualität, und da-

mit seinen psychologischen Anschauungen. Der Inhalt von Schl=s. Individualitätsbegriff wird voll übernommen von Baur, vielleicht sogar mit persönlicher Aneignung der philosophischen Begründung, ja wird von Baur als Prinzip verwendet (s. Teil II); er unterscheidet aber trotzdem davon die Persönlichkeit als ein Sittliches. Bei Palmer ist Schl=s. Begriff fast ganz verloren, spielt wenigstens keine positive Rolle; was bei ihm im Individuum für die Pädagogik Bedeutung gewinnt, ist der allgemeine natürliche Hang zum Bösen, die Erbsünde. Zez. versteht unter der individuellen Anlage die Temperamentsanlage, wobei er die Bestimmung der vier Temperamente von Schl. übernimmt, oder den objektiven Charakter, der zum subjektiven oder zur sittlichen Persönlichkeit heraufgebildet werden muß — Herbarts Einfluß. Bei Baur, Palmer und Zez. muß also die individuelle Anlage herauf= und umgebildet werden, bei Schl. nur entwickelt werden, denn bei ihm umfaßt das Individuelle schon das Sittliche.

Die Anschauungen über die Geschlechtsdifferenz sind in den Grundzügen die gleichen, sie nehmen auch auf Schl. vorwiegend Bezug.

Über Allmacht und Beschränktheit der Erziehung stimmen Schl., Baur und Palmer ziemlich überein, wenn auch aus verschiedener Begründung. Bei Zez. zeigt sich im ganzen ein Überwiegen der Bildungsfähigkeit — Herbarts Art.

———

Zusammenfassung II.

Bezüglich der Erziehungsprinzipien ist zunächst voranzustellen, daß Schl. ausgeht von dem Individuum und seinem „Lebensbegriff" und die Prinzipien modifiziert bestimmt nach den Einwirkungen des Lebens außerhalb der bewußten Erziehung, speziell gefaßt in Unterstützung (Behüten und Gewährenlassen) (Zucht) und Gegenwirkung. Unzweifelhaft von Rousseau dazu angeregt, gewinnt der Gedanke bei ihm eine ganz selbständige, fruchtbare Fassung.

Da keiner der anderen Pädagogen Schl-s. Ansicht von den Lebensgebieten beibehält, fallen auch bei ihnen diese Prinzipien nach ihren Grundgedanken. Desgleichen bleibt unbenutzt Schl-s. Anwendung der Prinzipien auf Fertigkeit und Gesinnung, ebenso der Gedanke über das Verhältnis von Unterstützung und Gegenwirkung in ihrer Anwendung. Baur faßt alles unter den Begriff der Zucht, die er in ihrer Anwendung auf die einzelnen Erscheinungsformen der Individualität darstellt bei gesonderter Darstellung der Erziehungsmittel. Palmer legt sie dar als Zucht der Liebe und der Wahrheit, wobei er jedenfalls die Einteilung von Schl. übernimmt, und in der ganzen Auffassung nach der religiösen Seite hin vielleicht von Schl-s. „Christlicher Sitte" oder zweiten Predigt über die christliche Kinderzucht nicht unbeeinflußt ist; Zez. nach Regierung und Zucht, die er von Herbart entlehnt. Der Inhalt des Begriffs der Zucht bei Schl., als auf das Innere des Zöglings gerichtet, und damit als Übergang zur Unterstützung, doch mit einem Einschlag der Gegenwirkung, ist fast der gleiche bei Baur; Palmer faßt unter diesen Begriff „die entwickelnde, unterstützende Pflege und die entgegenwirkende Zucht", also Schl-s. eigentliche Erziehungsprinzipien, Schl. trennt die Zucht von beiden ab.

Direkte Erziehung des Willens und Charakterbildung behandelt Schl. nicht gesondert, wie vor allem Zez., weniger Baur. Es liegt das daran, daß Schl=s. Ethik vorwiegend Güterlehre ist, wenn auch die Tugend= und Pflichtenlehre nicht ganz zurücktritt, und zweitens daran, daß seine Psychologie im Grunde „intellektualistisch“ ist, wodurch das Wollen gegenüber dem Denken eine sekundäre Stellung (aber nicht Wertung) einnimmt, weshalb seine „Erziehung“ auch mehr „Bildung“ ist. Daher nehmen bei ihm auch die „irrationalen“ Erziehungsmittel: Beispiel, Gewöhnung, Übung, nicht die Stellung ein, wie bei den anderen; dafür aber in hervorragendem Maße die Einwirkung durch den intellektuellen Prozeß auf die Gesinnung (Interessenführung), eine indirekte Einwirkung auf den Willen — Schl. hat erkannt, daß man nicht direkt auf den Willen wirken kann —, sowie die Erziehung durch die Einwirkung des sittlichen Milieus (Gemeingefühl).

Bezüglich der Strafen erreicht keiner in der Behandlung die Höhe Schl=s. Bei Zez. finden sie nur nebenbei Erwähnung. Die Grundanschauung ist bei Baur die gleiche wie bei Schl., besonders die Betonung des symbolischen Momentes. Letzteres tritt auch bei Palmer hervor, doch faßt Palmer Belohnung und Strafe an sich schon als etwas Pädagogisches, wenn auch die Strafe bei ihm mehr den Charakter der Sühne trägt (Herbarts „Erziehungsstrafe“).

Der Gedanke Schl=s.: zuerst allgemeine, dann spezielle individuelle Bildung, wird in dieser Prägnanz von keinem aufgenommen, wenn er auch tatsächlich bei ihnen vorhanden ist.

Die Anschauung über die verschiedene Erziehung der Knaben und Mädchen auf Grund der verschiedenen geschlechtlichen Konstitution wird vollständig von Baur aufgenommen (die Selbsttätigkeit der Knaben stärken, die Rezeptivität der Mädchen behüten), weniger von Palmer. Die von den drei späteren Theologen aufgeworfenen Fragen, ob Lehrer oder Lehrerin, finden wir bei Schl. noch nicht.

Verloren ist die ethische Betrachtung Schl=s. über die Aufopferung der Momente, zu der Schl. wohl von Rousseau angeregt ist. Wenn Rousseau forderte, die Eigenart des

Kindes als solchen zu achten und nicht den künftigen Berufsmenschen in ihm zu sehen, so stellt Schl. obige Betrachtung in erster Linie aus ethischen Gründen an, was jedoch nur möglich ist auf Grund der Anerkennung der Eigenart des Kindes. Diese Betrachtung als Problem ist verloren; die Forderung der Beachtung der Eigenart des Kindes dagegen ist auch bei Zez., Baur und Palmer, und zwar in dieser Reihenfolge in absteigendem Maße vorhanden.

Desgleichen ist verloren die Untersuchung der Folgen aus evtl. Gleichheit oder Ungleichheit der Menschen in bezug auf individuelle und universelle Erziehung mit der Forderung, daß die innere Entwicklungskraft zu unterstützen ist unter Gewährenlassen der äußeren Verhältnisse, die angestammte Ungleichheit jedoch allmählich zu beseitigen ist, ein Gedanke, bei dem die ethische Betrachtungsweise der Pädagogik, sowie ihre enge Verbindung mit der Politik fruchtbar zu Tage tritt. Wie dieser Gedanke in der Schulorganisation konkrete Gestalt annimmt, siehe Teil III. Bei Zez. wird dieser politische Gedanke gestreift.

Verloren ist ferner die Untersuchung über den Anteil der Lebensgemeinschaften an der Erziehung, faktisch wird die Beziehung, ja eine engere als bei Schl., gesetzt (so könnte man in Zez-s. Ansicht von den Wesensfaktoren Pestalozzis und Schl-s. Anschauung in gesteigerter Form wiedererkennen, eine Ansicht, die aber doch wohl mehr auf den Einfluß der Herbartschen Psychologie zurückgeht), doch fehlt die methodische Problemstellung. Dadurch gewinnt unter den gegebenen Verhältnissen Schl. eine innere prinzipielle Begründung der Schule durch den Staat (Wahrung des Interesses des Staates in seinem kontinuierlichen Bestehen und Erweckung des Gemeingefühls), die bei den anderen fehlt, oder wie bei Baur durch die Praxis als notwendig gefordert wird; andererseits ergeben sich daraus die Abweichungen der drei späteren Theologen bez. des Einflusses der Kirche auf die Schule (s. u.).

Die Stellung der Familie als der ersten und unmittelbarsten Stätte der Erziehung und damit der Wertung der Familie und in ihr besonders des mütterlichen Einflusses ist bei allen die gleiche — ein Erbe Pestalozzis, von Schl. systematisch begründet.

Die Notwendigkeit der persönlichen Autorität als Verkörperung einer höheren wird von allen betont, desgleichen die Forderung ihres Abnehmens, dadurch daß der Zögling sie in seinen Willen aufnimmt. Schl. betont als Ziel dabei speziell das Gemeingefühl. Dieser soziale Gedanke wird am meisten von Baur geteilt; Zez. übernimmt Autorität und Liebe von Herbart, objektiv stimmt er mit Schl. überein.

———

Zusammenfassung III.

Bezüglich der Einteilung ist zunächst hervorzuheben, daß Schl. seinen Gegenstand auf drei Perioden verteilt. Diese Einteilung wird von den anderen aufgegeben und der Stoff reduziert; sie behandeln alle nur Schl=s. zweite Periode. Baur behandelt zwar auch Kleinkinder= und Elementarschulen, er berücksichtigt aber nicht Geistesentwicklung als solche wie Schl., der hierzu wohl von Pestalozzi (wie zur Behandlung der leiblichen Pflege von Rousseau, vergl. Schwarz, Niemeyer, Jean Paul) angeregt ist. Am nächsten kommt ihm hierbei noch Zez. — wohl gleicher Einfluß von Pestalozzi, bei dem aber doch diese Fragen mehr gestreift als prinzipiell und abgegrenzt besprochen werden. Palmer streift zwar Schl=s. erste und dritte Periode, aber vom „evangelischen" Standpunkt aus.

Es konzentriert sich also das Interesse auf die Schulperiode. Hier ist zunächst auch — negativ — festzustellen: der soziale Grundgedanke Schl=s., vielleicht der bedeutendste seiner Erziehungslehre überhaupt, daß es jedem ermöglicht werden soll, nach seinen Anlagen und Kräften die geeignete Bildung zu erlangen, ein Ziel, das Schl. durch Erleichterung der Übergänge zwischen den Schulgattungen erstrebt, ist bei den anderen so gut wie ganz verloren, wird jedenfalls nicht als Problem behandelt.

Desgleichen vermissen wir die prinzipielle Begründung für die Schule, die Schl. auf philosophischer Grundlage von den Lebensgemeinschaften und dem Individuum aus gibt, — bei Baur (und Palmer) wird sie nur als durch die Praxis notwendig gefordert — wie überhaupt (siehe Teil I) den Gedanken der allseitigen Vorbildung für das Leben. Schl. hat dabei kein eigentliches Utilitätsprinzip, wenn er den Kindern nichts mitgeteilt wissen will, was nicht im Leben wirksam ist, denn ihm geht das Leben nicht im Beruf auf, sondern umfaßt die vier Gebiete: Staat, Kirche, Sprache (Erkennen), geselliger Verkehr, und in alle vier soll der Zögling eingeführt werden. Diese enge Verbindung der Schule mit dem Leben als Vorbereitung für das

Leben und den Beruf ist ein Erbe Pestalozzis, wobei bei diesem die Vorbereitung für den Beruf überwiegt, bei Schl. die für das Leben.

Das ist der tiefste Zug in Schl=s. Natur, daß er das, in der Dichtung und sittlichen Reflexion ausgebildete, Lebensbild und Kulturideal, so wie er es in sich verkörperte, zusammenfassend wissenschaftlich fundamentierte, (in seiner Güterlehre) wissenschaftlich darstellte und demgemäß auf die Erziehung übertrug und als Erziehungsziel setzte. Es widerspricht dem also nicht, daß die Wahl der Schule vom späteren Beruf abhängig gemacht wird; denn es modifiziert sich dieser Lebensbegriff je nach den Ständen, daher denn Schl. aus diesem Gesichtspunkt heraus Aufgabe, Ziel und Methode für die verschiedenen Schulen bestimmt. Hier bewährt sich Schl=s. Gleichstellung der Pädagogik mit der Politik in der ethischen Durchdringung. Dieser politische Gesichtspunkt der Einteilung kommt auch bei Baur zum Ausdruck, allerdings ohne das philosophische Fundament.

Verloren ist Schl=s. prinzipielle Untersuchung über die Leitung der Schulen durch den Staat — Kommune — Private, sowie über die Berechtigung der Prüfungen bei der Entlassung.

Abgesehen von dem von allen betonten Gedanken, daß das gemeinsame Leben in der Schule erziehlich wirke (das sittliche Milieu — Gemeingefühl) steht bei allen Unterricht und Erziehung in engem inneren Verhältnis; Zez. verläßt dabei die Linie Herbarts, der den Unterricht der Regierung und Zucht koordiniert, spezieller ist das Verhältnis so, daß bei Palmer der Unterricht der Erziehung untergeordnet ist; bei Schl., Zez. und Baur durchdringen sich beide.

Das starke Interesse Schl=s. für die Volksschule finden wir wieder bei Zez. und Palmer, schwächer bei Baur. Schl. und Zez. wohl durch Anregung Pestalozzis, Palmer von der kirchlichen Seite her (unter Franckes Einfluß), daher er denn dem Kirchlichen wie überhaupt dem Religiösen — Betonung des Gebetes (Francke) — einen beherrschenden Einfluß auf die Volksschule zuspricht, also ein Gegensatz zu Schl. Fast ebenso stark kommt das bei Zez. zum Ausdruck, weniger bei Baur. Hier ist ein fundamentaler Unterschied zu Schl. zu konstatieren; für ihn ist die Kirche eines der vier Gebiete, für die erzogen wird, der

Schule fällt dabei mehr die Übermittlung des Historischen anheim, die Entwicklung der religiösen Gesinnung ist Sache der Familie und Kirche, wie bei Pestalozzi — aus Religion. Prinzipiell scheidet er den Religionsunterricht aus der Schule überhaupt aus — seine Kritik des Religionsunterrichtes, die auch an Pestalozzi erinnert —, tatsächlich macht er Konzessionen, wie er ja auch in der Zeit, als er der Schuldeputation angehörte, einen Lehrplan für den Religionsunterricht ausarbeitete. Jedenfalls räumt er dem Religionsunterricht nicht die Stellung ein wie die anderen.

Auch bezüglich der Didaktik des Religionsunterrichtes ist zwischen Palmer und Schl. ein starker Unterschied, ferner darin, daß Schl. wie Pestalozzi infolge des besonderen Wesens des Religionsunterrichtes diesen prinzipiell von den anderen Fächern scheidet, Palmer diese Grenzen verwischt. Allen gilt wie Pestalozzi die Religion als die Krone des Menschenlebens, nicht als Mittel, sondern als Ziel und Selbstzweck trotz der von allen anerkannten Verbindung der Religion mit der Moral.

Der Unterricht in der Muttersprache wird von allen empfohlen, bei Zez. und Baur besonders begegnen wir der gleichen Forderung der Entwicklung der Beredsamkeit im Sinne Schl-s.

Das Unterrichtsprinzip ist bei allen das gleiche, bei Schl. aber tiefer fundamentiert.

Einem Utilitätsprinzip für die Volksschule nähern sich mehr als Schl. Baur und Palmer, die beide untereinander ziemlich übereinstimmen; Palmer vielleicht mit unter Franckeschem Einfluß.

Die Weite des Blickes für die Bildung der Volksschullehrer und die hochgespannten Anforderungen Schl-s. sind bei den anderen nicht in demselben Maße zu finden, bei Palmer macht sich neben positiven Unterschieden sein „evangelischer" Standpunkt einengend bemerkbar. Doch ist die Wertung der Persönlichkeit des Lehrers bei allen die gleich hohe, bei den anderen kommt gegenüber Schl. das Menschliche stärker zum Ausdruck, wie auch die Wirkung der Persönlichkeit des Lehrers auf die Gesinnung des Schülers.

Die Empfehlung der Realschule findet sich bei Palmer weniger, bei Zez. mehr als bei Schl.; bei Palmer unter Franckes Einfluß, bei Zez. unter dem Einfluß besonders

von Pestalozzi (Herbart), gemäß seiner psychologischen Grundanschauung, bei Schl. durch seinen Blick für das Leben.

Schl=s. Anschauung über das Gymnasium wird von Baur ganz geteilt, ein neuhumanistischer Standpunkt mit realistischem Einschlag („Utraquismus"). Palmer wertet das Gymnasium höher als die Realschule, Schl. wertet sie beide gleich. Palmer und Zez. behandeln dabei mehr das Erziehliche als das Prinzipielle.

* * *

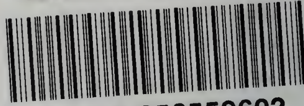
Überblicken wir das Ganze, so sehen wir, daß — Minimum — Schl=s. Pädagogik von allen drei späteren Theologen berücksichtigt ist, daß — Maximum — sie auch alle drei von ihm beeinflußt sind, wenn auch manche gleichen Anschauungen, zumal bei Schl=s. Art, gegebene Gedanken zu verarbeiten, auf gemeinsame Quellen zurückgehen mögen. Die Differenz in den Grundlagen erklärt sich zumeist bei Baur durch seine praktisch=theologischen Absichten, bei Palmer durch die, aus seiner Überzeugung fließende, biblisch=kirchliche Richtung, bei Zez. durch Einwirkung von Herbart. Zu bedauern bleibt dabei, daß mit den wertvollen Schätzen Schl=s. nicht noch mehr „gewuchert" ist. Der religiös=theologische Einschlag veranlaßt bei allen dreien eine prinzipielle Differenz zu Schl. mit mehr oder minder starken Konsequenzen. Demgegenüber bewährt sich Schl=s. philosophisch=dialektische Art in der Gedankenführung und Problemstellung, worin mit das Wertvollste seiner Pädagogik begründet liegt.

———

Lebenslauf.

Ich, Carl Gottfried Buchholz, bin am 18. August 1891 in Dresden als Sohn des Kaufmanns Johann Carl Buchholz und seiner Ehefrau Julie, geb. Kottke, geboren. Ich bin evangelischer Konfession und meiner Staatsangehörigkeit nach Preuße. 1895 siedelten meine Eltern von Dresden nach Berlin über, hier starb mein Vater am 8. April 1900. Ostern 1910 verließ ich das Königl. Joachimsthalsche Gymnasium zu Berlin mit dem Reifezeugnis, um zunächst in Kiel, dann in Berlin Theologie zu studieren. In Kiel bestand ich die Reife-Ergänzungsprüfung im Hebräischen. Die erste Anregung zur Beschäftigung mit Schleiermachers Pädagogik verdanke ich Herrn Privatdozent Dr. Frischeisen-Köhler.

Carl Buchholz.


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 053559602